

Mariana Steiner  
Fribourg

## Cours de langues et cultures d'origine et école ordinaire: quelles relations?

*Obwohl es in der heutigen globalisierten Welt es immer mehr zur Norm wird, mehrere Sprachen zu sprechen, erfreuen sich die Herkunftssprachen von Kindern mit Migrationshintergrund im schulischen Umfeld nicht des zu erwartenden Ansehens. Immer wieder werden sie bezichtigt, die Schülerinnen und Schüler beim Erlernen der Zweitsprache Französisch zu behindern, manchmal werden sie toleriert, häufig ignoriert und es muss festgestellt werden, dass die Migrationssprachen noch kaum von der Schule anerkannt werden. Welchen Stellenwert muss die Schule ihnen denn tatsächlich einräumen? Welche Wechselwirkungen gibt es zwischen der Schule und dem Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)? Welchen Raum sind die Lehrpersonen der Regelklassen bereit, dem HSK-Unterricht einzuräumen?*

*All dies sind Fragen, auf die im vorliegenden Artikel ein Antwort versucht werden soll, indem die verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen, welche auf nationaler und kantonaler Ebene das Umfeld des HSK-Unterrichts definieren, in Bezug gesetzt werden zur tatsächlichen Praxis bei der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen in Regelklassen und Unterrichtenden der HSK-Kurse. Daneben sollen auf der Grundlage von Forschungsergebnissen aus dem Kanton Freiburg (Steiner, 2009) Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen diesen beiden Typen von Lehrpersonen dargestellt werden.*

Les cours de langues et cultures d'origine (LCO), aussi appelés enseignement de langues et cultures d'origine, ont vu le jour à partir des années 60-70 en Suisse, faisant suite aux grandes vagues d'immigration italienne et espagnole notamment. Il s'agit de structures d'enseignement organisées par les ambassades des pays ou par d'autres institutions (associations notamment). Par leurs contenus centrés sur l'apprentissage de la langue d'origine mais aussi sur le patrimoine culturel rattaché à cette langue, les cours LCO sont les lieux offrant un territoire de transition idéal entre pratiques langagières familiales et pratiques langagières scolaires. Aujourd'hui, à l'heure où l'interculturalité et la diversité linguistique sont célébrées en valeurs phares de l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle, les cours LCO pourraient représenter des structures rêvées pour mettre en pratique dans les écoles, la valorisation d'un parler multilingue. Or, bien qu'implantés depuis plus d'une trentaine d'années sur notre territoire, ces cours semblent rencontrer, encore à l'heure actuelle, des difficultés à s'imposer dans le paysage scolaire suisse. Qui plus est, l'école ordinaire et les cours LCO entretiennent des liens qui restent encore relativement peu explicites: dans quelles conditions se déroulent les cours LCO? Selon quelles réglementations? Quel type de liens existe-t-il entre les enseignants<sup>1</sup> réguliers et les enseignants LCO?

Pour tenter de répondre à ces différentes questions et apporter un éclairage concret de la question, nous nous baserons sur les données d'une enquête réalisée par le centre d'information et de documentation IDES (CDIP, 2009)

ainsi que sur une recherche menée auprès des enseignants réguliers et des enseignants LCO dans le canton de Fribourg (Steiner, 2009).

### Les cours LCO: un champ d'action encore mal défini

#### Bases légales

Au niveau suisse, les dispositions concernant l'enseignement de langues et cultures d'origine sont contenues dans l'accord intercantonal du 14 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (art.4, al. 4) et dans les recommandations de la CDIP du 24 octobre 1991 concernant la scolarité des enfants de langues étrangères. L'enquête IDES menée auprès de tous les cantons suisses en 2009 a montré qu'en dépit de ces deux dispositions nationales les bases légales et les conditions-cadre permettant cet enseignement dans les cantons ne sont souvent que peu favorables à l'encouragement de ces cours. Tout d'abord, les résultats de l'enquête ont révélé que seuls deux cantons (BS et ZH) possèdent des dispositions, au niveau de la loi scolaire, concernant les cours LCO. Bien que peu élevé, ce chiffre est nuancé par la présence soit de recommandations, soit de dispositions d'exécution concernant les cours LCO. Au final, il reste encore 6 cantons (FR, GE, NW, OW, TI, ZG) au sein desquels il n'existe aucune base légale réglementant l'enseignement LCO.

### Coordination de l'enseignement des langues

L'enseignement LCO trouve éga-

lement sa place dans les réflexions portées à l'enseignement des langues de manière plus générale. Ainsi, dans la stratégie nationale pour le développement et l'enseignement des langues adoptée par la CDIP le 25 mars 2004, la Confédération encourage les cantons à promouvoir et favoriser l'apprentissage de leur langue d'origine pour les élèves issus de la migration, et ce notamment au moyen des cours de langues et cultures d'origine. Concrètement, les résultats de l'enquête ont montré que seuls 5 cantons (BS, LU, SG, VS, ZH) sont en possession d'un concept général pour l'enseignement des langues dans lequel les cours LCO sont intégrés.

#### **Validation des compétences linguistiques**

A un niveau plus pédagogique, la CDIP recommande aux cantons de tenir compte dans la mesure du possible des connaissances en langue première des enfants grandissant dans un contexte plurilingue. Ce notamment lors de décisions portant sur la promotion et la sélection. De plus, il est également recommandé d'inscrire dans les livrets scolaires la fréquentation de ces cours et éventuellement les résultats obtenus. Ceci dans le but de valoriser les compétences acquises dans les cours LCO.

Concrètement, l'inscription de la fréquentation des cours LCO dans le carnet scolaire n'est possible que dans 19 cantons, et seuls 17 cantons autorisent l'inscription de la note obtenue aux cours LCO dans le carnet. Enfin, 8 cantons recommandent aux directions d'écoles et aux enseignants de tenir compte des connaissances en L1 lors de l'évaluation des élèves ainsi que lors de décisions de promotion.

Le survol des données de l'enquête IDES offre un aperçu des différentes situations cantonales dans lesquelles se trouvent les cours LCO. A la lecture des résultats, force est de constater que d'une part les cours LCO ont un statut

**Aujourd'hui, à l'heure où l'interculturalité et la diversité linguistique sont célébrées en valeurs phares de l'école du XXIème siècle, les cours LCO pourraient représenter des structures rêvées pour mettre en pratique dans les écoles, la valorisation d'un parler multilingue.**

encore fragile et peu reconnu dans la plupart des cantons et, d'autre part, leur champ d'action est limité soit en raison de réglementations restrictives, soit en raison d'une absence de réglementation.

#### **Collaboration entre école ordinaire et cours LCO: l'exemple du canton de Fribourg**

L'objectif de la recherche menée dans le canton de Fribourg (Steiner, 2009) était de mettre en évidence les pratiques actuelles de collaboration entre les deux types d'enseignants, et de proposer à chacun de prendre position sur des propositions de collaboration futures. Pour atteindre ce but, une méthodologie mixte, alliant

méthode de recherche qualitative et quantitative a été choisie. L'instrument «questionnaire» a donc été utilisé auprès des enseignants réguliers, alors que des entretiens semi-dirigés ont été effectués avec les enseignants LCO. Les entretiens et les questionnaires ont fait l'objet d'une analyse séparée, puis une comparaison des résultats a été réalisée. Cette confrontation des deux points de vue nous a permis de constater les convergences et les divergences d'opinion entre les deux types d'enseignants.

#### **Pratiques actuelles en lien avec les cours LCO**

Les figures ci-après représentent les résultats des questionnaires passés aux enseignants réguliers concernant leurs pratiques actuelles de collaboration avec les enseignants LCO.

Nous voyons que pour l'item 2.8 du questionnaire (figure 1), la répartition des réponses est très peu dispersée. En effet, 96% des enseignants ont indiqué que la pratique proposée dans cet item n'était «pas du tout présente» dans leur propre travail. Ainsi, il semble que la participation des enseignants LCO aux conférences des maîtres ne soit pas une pratique courante actuellement, et ce, pour une grande majorité des enseignants réguliers.

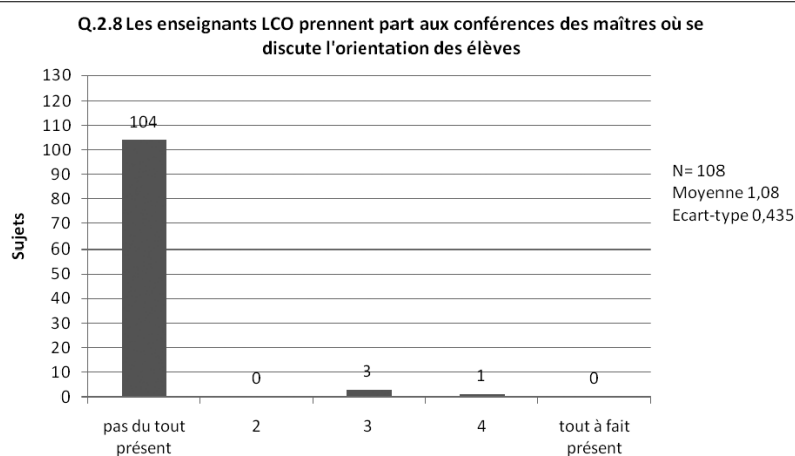


Figure 1: Répartition des réponses pour la question 2.8

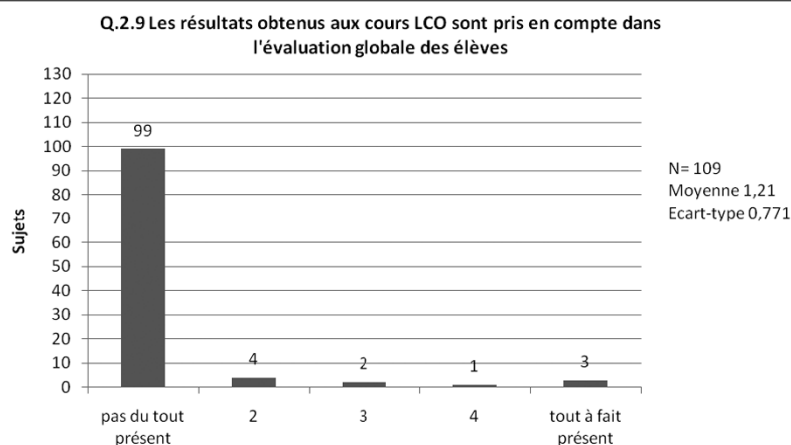


Figure 2: Répartition des réponses pour la question 2.9

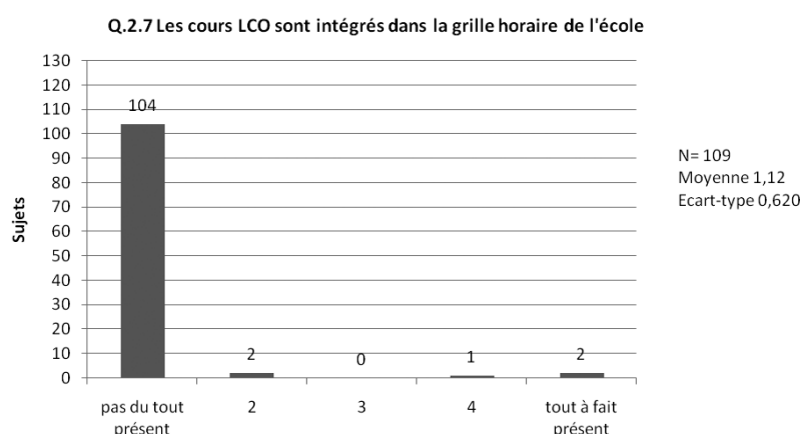


Figure 3: Répartition des réponses pour la question 2.7

Aux vues des données récoltées à l'item 2.9 (figure 2), il s'avère que les résultats des élèves aux cours LCO ne sont pas pris en compte dans l'évaluation globale des écoliers. La moyenne de 1,21 avec un écart-type de 0,771 ainsi que la répartition des réponses (90% dans «pas du tout présent») indiquent que cette pratique n'est «pas du tout présente» pour la majorité des enseignants ayant répondu au questionnaire.

Enfin, avec une moyenne de 1,12 et un écart-type de 0,62 ainsi qu'une répartition presque sans équivoque (95,4% des réponses dans «pas du

tout présent»), il semble que dans la pratique de la plupart des enseignants interrogés, les cours LCO ne sont pas intégrés dans la grille horaire de l'école (figure 3).

En regroupant les trois items présentés ci-dessus, on obtient une moyenne de 1,14 avec un écart type de 0,52. Cette moyenne très faible indique que de manière générale, les enseignants de l'école fribourgeoise n'ont que très peu, voire pas du tout de pratiques en lien avec les enseignants et les cours LCO.

Lorsque l'on interroge les enseignants LCO quant aux relations qu'ils entre-

tiennent avec les enseignants réguliers, les réponses sont unanimes: aucune. Tous les témoignages abondent dans cette direction:

«Il y a aucune relation, on fait des réunions entre enseignants LCO, et on assiste à ça et c'est tout. Mais avec les enseignants suisses, on n'a pas de relation.» [E-LCO 5]

«Pas de rapport, absolument aucun. Il y a des enseignants qui me demandent d'écrire sur le cahier des élèves qui fréquentent le cours de langue et culture mais c'est très rare.» [E-LCO 1]

Il est intéressant de relever ici que les enseignants réguliers et les enseignants LCO s'accordent pour dire qu'il n'y a rien ou très peu qui se fait en matière de collaboration. Ce manque de collaboration engendre des difficultés de communication parfois mal vécues par les enseignants LCO.

C'est particulièrement le cas en début ou en fin d'année scolaire, lorsqu'il s'agit d'échanger les coordonnées, les résultats obtenus aux cours ou tout simplement une attestation de la fréquentation des cours. Ces moments sont toujours délicats, car aucune marche à suivre précise n'est réellement donnée par les enseignants réguliers ou l'autorité scolaire. De ce fait, il arrive que des feuilles d'informations, données par les enseignants LCO aux enseignants réguliers, arrivent en retour par le biais des élèves.

Dans cette situation, l'élève devient alors le médiateur involontaire entre ces deux enseignements qui s'ignorent. Pire encore, il assiste personnellement au rejet, à la non-reconnaissance d'un enseignement auquel il s'identifie et pour lequel il fait certains sacrifices (aller à l'école le mercredi après-midi ou le samedi matin). C'est un point important à prendre en compte dans la perspective d'une collaboration entre les deux écoles. En effet, quels que soient la place des cours LCO et le rôle des enseignants LCO dans l'enseignement régulier, il semble

primordial de considérer le rôle des élèves qui sont amenés, malgré eux, à faire le pont entre ces deux mondes. Si l'on souhaite que les cours LCO remplissent leur rôle et, comme le suggèrent Gieruc et Nicolet (2008), diminuent le conflit identitaire chez les élèves, il convient d'éviter de placer l'élève dans le rôle inconfortable de médiateur, sous peine d'assister au phénomène inverse, c'est-à-dire à un renforcement du conflit identitaire chez l'enfant.

### Possibilités de collaboration

A travers cinq items, les enseignants réguliers et LCO ont dû se prononcer

sur l'importance accordée à des pratiques collaboratives proposées. Les résultats obtenus par les enseignants ordinaires sont présentés dans les figures ci-après et directement mis en perspective avec les résultats des enseignants LCO.

Avec une moyenne de 3,61 et un écart-type de 1,369, la question 3.11 (figure 4) se situe entre «moyennement important» et «important». C'est le rôle proposé qui est le plus important aux yeux des enseignants réguliers interrogés. Ainsi, 36% des enseignants trouvent «très important» que les cours LCO soient ouverts à tous les élèves et 20% trouvent cela «important».

Toutefois, certains commentaires d'enseignants viennent nuancer quelque peu ces résultats. Sur les 46 enseignants estimant qu'il est très important que les cours LCO soient ouverts à tous les élèves de l'école, quatre d'entre eux ont précisé: «tous les élèves étrangers de l'école» ou «tous les élèves de l'école ayant une autre culture».

Les enseignants LCO se sont montrés très ouverts à la possibilité pour tous les élèves de fréquenter les cours LCO. Toutefois, peu d'arguments sont venus soutenir la réelle importance de cette proposition. Tous semblent favorables à cette ouverture, sans pour autant avancer des arguments très importants pour la scolarisation des élèves. De plus, certains enseignants ont aussi fait part de quelques réserves de type organisationnel ou administratif:

*«Mais c'est pas moi qui peut le dire, c'est le ministère de l'éducation espagnol parce que c'est lui qui paie. Mais pour moi, il n'y aurait pas de problèmes. Mais peut-être qu'à ce sujet, on doit s'implanter, que l'école espagnole soit à l'intérieur de l'école suisse avec le même traitement.» [E-LCO 5]*

Avec une moyenne de 2,88 et un écart-type de 1,352, la question 3.12 (figure 5) penche plus nettement du côté de «moyennement important». La répartition des réponses va aussi dans cette direction puisque 20% des réponses se situent sur «pas du tout important», 19% sur «peu important» et 30% sur «moyennement important». Notons aussi que 17% ont coché la case «très important». Nous voyons donc que la répartition est ici plus dispersée. Ainsi, les résultats montrent que les enseignants réguliers interrogés trouvent «moyennement important» le fait de solliciter les enseignants LCO afin d'évaluer les élèves dans leur langue maternelle.

Les enseignants LCO semblent tout à fait enclins à se mettre à disposition des enseignants réguliers pour évaluer des élèves dans leur langue 1. Certains témoignent même l'avoir déjà fait

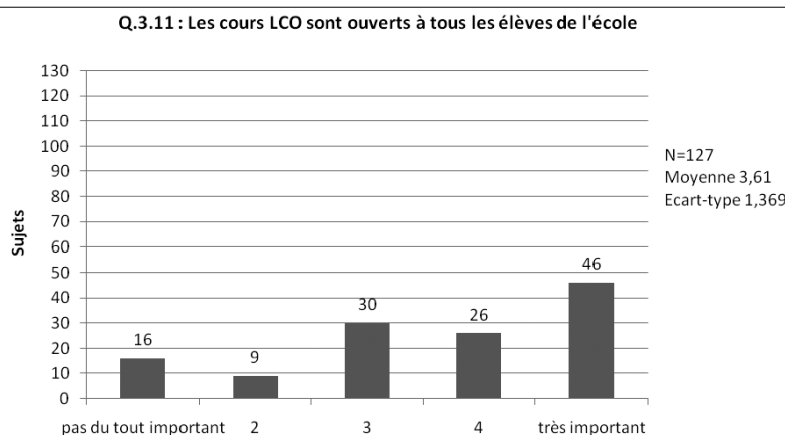


Figure 4: Répartition des réponses pour la question 3.11

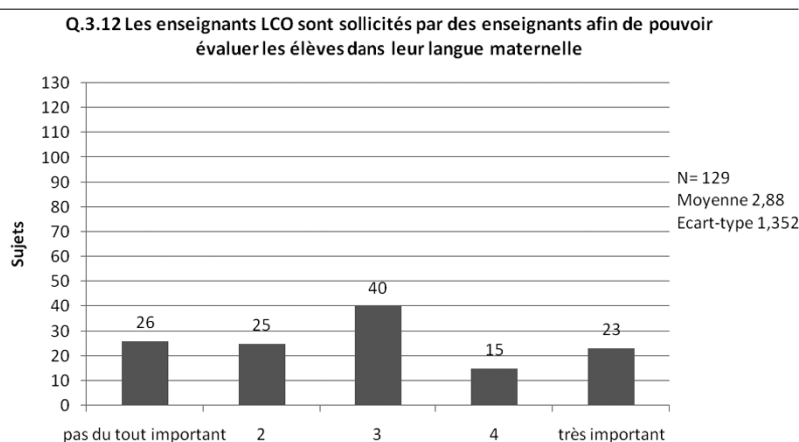


Figure 5: Répartition des réponses pour la question 3.12

**De la rhétorique à la pratique, il y a un fossé, une zone d'ombre et de tensions dans laquelle les cours de langues et cultures d'origine tentent de trouver leur place; un «flou artistique» au sein duquel enseignants réguliers et enseignants LCO travaillent, enseignent, se croisent et s'ignorent.**

et se rendent compte de l'utilité de cette évaluation. Ici, aucun problème d'organisation n'a été mentionné. La proposition semble importante aux yeux des enseignants LCO et tous seraient disposés à jouer ce rôle, bien qu'il ne s'agisse pas, à la lumière des témoignages, d'une réelle revendication:

*«Ça c'est important je pense. Je l'ai déjà fait, encore une fois pour des enfants du primaire qu'il fallait évaluer et placer dans des classes. Parce que c'est vrai que c'est pas évident de situer un élève et ses capacités s'il ne parle pas un mot de français. En l'évaluant en portugais, on peut se rendre compte de ses compétences générales dans les autres domaines importants à l'école».* [E-LCO 4]

Avec une moyenne de 1,64 et un écart-type de 1,067, la question 3.13 (figure 6) semble être celle à laquelle les enseignants réguliers accordent le moins d'importance. En effet, 82% des sujets interrogés estiment qu'il n'est «pas du tout important» ou «peu important» d'intégrer les cours LCO dans la grille hebdomadaire de l'école.

En revanche, cette proposition a engendré un grand enthousiasme auprès des enseignants LCO. Tous se sont montrés très ouverts à cette proposition

et ont relevé sa grande importance en soutenant que cela engendrerait les bénéfices suivants: valorisation des cours, moins de concurrence avec les loisirs et plus de collaboration avec les enseignants réguliers. Tout porte à croire, à la lecture des différents témoignages, qu'il s'agit là d'une réelle revendication, très importante aux yeux des enseignants LCO.

*«Alors ça c'est sûr que ce serait idéal pour les élèves et pour nous, ça donnerait plus d'importance et de valeur au cours de portugais. A ce moment-là, il serait considéré au même titre qu'une autre langue étrangère enseignée à l'école: l'allemand par exemple. Les parents aussi donneraient plus de valeur à notre cours s'il faisait partie de l'école suisse, parce que parfois*

*on a l'impression qu'on sert plus de garderie que d'école.»* [E-LCO 3]

### Analyse d'une tension

A l'instar des résultats présentés pour la question 3.13, les conclusions de la recherche ont montré que les deux types d'enseignants ont des visions relativement divergentes concernant les possibilités de collaboration futures entre les deux écoles. Un des facteurs engendrant ces divergences est sans nul doute lié à un discours centré davantage sur les pratiques professionnelles de chacun plutôt que sur les besoins spécifiques des élèves. D'une part, et c'est bien légitime, les enseignants réguliers craignent une surcharge de travail et anticipent les problèmes d'organisation que pourrait causer une plus grande collaboration avec les enseignants LCO. D'autre part, en dehors des freins organisationnels, ils ne semblent pas considérer ces cours comme pouvant jouer un rôle important pour les élèves. Tout porte à croire que les enseignants réguliers n'accordent pas une grande valeur académique aux cours LCO. Du côté des enseignants LCO, le raisonnement est quasi identique, même si les besoins manifestés *in fine* ne sont pas les mêmes: tous ont exprimé la volonté de vouloir davantage collaborer, et ce pour répondre à un besoin de valorisation et de reconnaissance de leur travail.

Si les discours nationaux, recommandations et autres accords politiques peuvent renvoyer une image idyllique sur la situation et le statut des cours LCO en Suisse, l'enquête IDES et les résultats de la recherche présentée ci-avant, révèlent un tout autre aspect de la réalité de l'enseignement LCO. De la rhétorique à la pratique, il y a un fossé, une zone d'ombre et de tensions dans laquelle les cours de langues et cultures d'origine tentent de trouver leur place; un «flou artistique» au sein duquel enseignants réguliers et ensei-

**Q.3.13 Les cours de langue et culture d'origine sont intégrés dans la grille hebdomadaire de l'école**

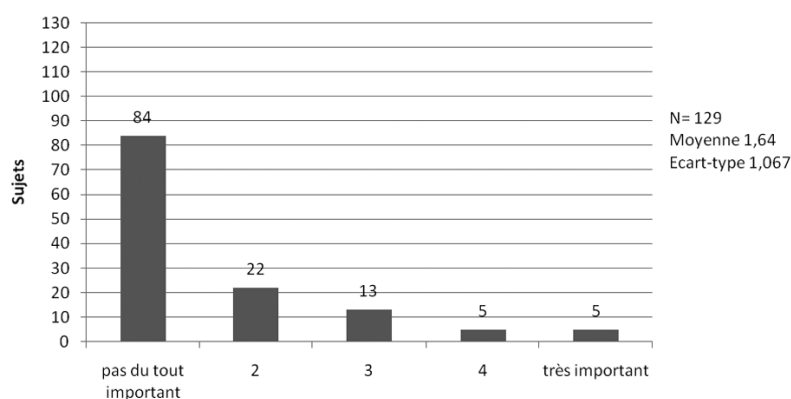


Figure 6: Répartition des réponses pour l'item 3.13

gnants LCO travaillent, enseignent, se croisent et s'ignorent.

Tant que le champ d'action de l'enseignement LCO et le cadre de collaboration entre les deux écoles ne sont pas clairement définis dans la politique scolaire cantonale, il sera difficile d'envisager une réelle collaboration entre les deux types d'enseignants. Il semble donc du ressort des cantons de prendre en charge cette question de l'enseignement des langues et cultures d'origine et d'assumer leurs responsabilités envers ces cours et ces élèves, à l'instar du travail effectué dans les cantons de Bâle-Ville ou de Zurich.

De plus, il apparaît important de mieux renseigner les enseignants ordinaires et LCO sur l'importance du maintien de la langue d'origine (au niveau des apprentissages, mais également au niveau socio-affectif). Trop d'enseignants sont encore mal informés et conseillent aux parents de parler en français à leurs enfants, alors qu'ils ne maîtrisent pas cette langue. Les

travaux en sociolinguistique, notamment ceux de Cummins (1998, 2000) sur l'hypothèse de l'interdépendance des langues, doivent être présentés aux futurs enseignants et aux enseignants sur le terrain. Il faut donc concentrer les efforts sur la formation initiale et continue dans ce domaine et inviter les cantons à offrir un cadre d'action et de collaboration clairement défini pour l'enseignement LCO.

### Bibliographie

- CDIP (2009). *Bases légales*. Enquête IDES sur les langues et cultures d'origine.
- CDIP (2009). *Conditions cadres*. Enquête IDES sur les langues et cultures d'origine.
- CDIP (2009). *Validation des compétences linguistiques*. Enquête IDES sur les langues et cultures d'origine.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal du 17 juin 2007 sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (concordat HarmoS)*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP (1995). *Recommandations et décisions*. Berne: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and*

*Pedagogy. Bilingual children in the crossfire*.

Clevedon, England: Multilingual Matters.

Cummins, J., & Swain, M. (1998). *Bilingualism in education*. London: Longman.

Gieruc, G. & Nicolet, M. (2008). Quelle place pour la L1 des élèves allophones bi-ou plurilingues? *Babylonia* 1/2008, 26-28.

Steiner, M. (2009). *Quelle place actuelle et quels rôles envisageables pour l'enseignement des langues et cultures d'origine dans le canton de Fribourg?* Mémoire de Master présenté à la faculté des lettres de l'université de Fribourg. Non publié.

### Note

<sup>1</sup> La forme masculine sera utilisée tout au long de l'article afin d'en faciliter la lecture.

### Mariana Steiner

est enseignante primaire et titulaire d'un master en Sciences de l'éducation de l'université de Fribourg. Son travail de mémoire sur la thématique des langues et cultures d'origine, effectué sous la direction de la prof. associée Tania Ogay, l'a amenée à travailler dans le domaine du plurilinguisme à la HEP de Fribourg où elle est actuellement engagée comme chargée de cours.

